Curso Pedagogías de las diferencias – Córdoba

Viernes

14 a 17 - Presentación general del enfoque de pedagogías de las diferencias. Principales debates teóricos. Un recorrido por algunas discusiones actuales acerca de la escuela, su valor social e institucional, sus sujetos, la cuestión de las diferencias.

- Igualdad (Contreras) ("*La mirada que se elabora sobre las personas en educación desde la igualdad, ya sea igualdad de partida (todos son o los considero iguales), de proceso (a todos los trato igual) o de llegada (de todos pretendo lo mismo), afecta de una manera inadecuada a la relación educativa*")
- Diferencia como desigualdad y diversidad (+Fraser)
- "tengo cuatro diversos en mi clase"
- Libros viejos (repartir copias)
- Grandes políticas / gestos mínimos (anticipar relación / sistema)
- Experiencia. Larrosa: La experiencia amenzada por… exceso de información, exceso de opinión, falta de tiempo → necesidad de **exponerse** (ni la posición (nuestra manera de ponernos), ni la oposición (nuestra manera de oponernos), ni la im-posición (nuestra manera de imponernos), ni la pro-posición (nuestra manera de proponernos), sino la exposición, nuestra manera de ex-ponernos, con todo lo que eso tiene de vulnerabilidad y de riesgo)
- \+ experiencia, mi apunte → IMPRIMIR
- Educar es conversar entre desconocidos (Carlos, clase PDD) + "la magia del aula"
- 4 Operaciones pedagógicas (Masschelein).
- Apunte citas Masschelein / Larrosa → IMPRIMIR
    - La idea de atención
    - Aprender y estudiar
- Detenernos en la idea de *Scholé*
- La escuela dona relatos, historias (Alba Rico)
- Gratuidad VS. meritocracia (López)
- …

\- - - - *recreo* - - - -

17,30 a 19 - Un ejercicio de escritura (*ronda de preguntas*) y un espacio de conversación.

19 a 20 – Investigar: cuatro energías (anticipo para mañana: Ejercicio de biblioteca virtual).

[Y si queda tiempo: Pedagogías de las diferencias e investigación. Ejemplos de investigación: OBJETOS]

Sábado

8 a 16

8 A 11 – Lo nuevo y lo tradicional – comenzar con un pizarrón socializado de las *críticas a la escuela*.

- La escuela Reproduce las desigualdades sociales. Bourdieu. Informe Coleman (El Informe Coleman, 50 años después (Julio Carabaña).
- La escuela no escucha ni respeta a las familias. "Diversidad".

- La escuela toma a los padres como clientes. "Mercantilización"
- La escuela abusa de su autoridad y expone a los alumnos a formas sutiles (o no tanto) de maltrato. "Dominación". Pennac. Tonucci (Frato). The Wall.
- La escuela no pone bastante disciplina y límites.
- La escuela homogeneiza y busca que todos se ajusten a un modelo preestablecido de lo normal.
- La escuela cataloga rotula etiqueta y estigmatiza. "Niño problema"
- La escuela no respeta los tiempos de cada niño. "Didácticas heterogéneas", "enseñanza personalizada" "atender la individualidad".
- La escuela aburre. "Zamba: me aburro, me aburro" "Motivación"
- La escuela no enseña todo lo que debería enseñar, no prepara debidamente a los alumnos. No prepara para el siguiente nivel ni para el mundo del trabajo.
- La escuela está desactualizada.
- La escuela no se adapta a los tiempos que corren.
- La escuela enseña cosas que no sirven para nada.

Power Lincoln

- - - - *recreo* - - - -

11,30 a 13 – Ejercicio de biblioteca virtual. Armar un protocolo de búsqueda y lo probamos.

- - - - *almuerzo* - - - -

15 a 17 - Cine y diferencias.

\- - -

- Objetos de la escuela (investigación)
- *Ronda de preguntas*
- → Para mañana: traer un objeto con fuerte poder metafórico
- Marco teórico / 7 teorías / marcos a la carta
- Pensar investigativamente la propia mirada sobre los alumnos.
  - Investigaciones: LMS, objetos, examen, propiedad, humor.
- *Actividad c/ juguetes*
- Búsquedas
- *Fragmentos de películas*
- Escritura
- *Recuperar alguna escena de la propia vida escolar / aprendizaje*
- *Crear una tipología*
- *Recuperar y relatar brevemente una escena escolar en la que haya habido humor, risa, comicidad.* → *tipología*

1. La teoría es un **reglamento** que nos guía para la acción.
2. (Ideal a seguir) – la teoría *es la realidad*. El avistaje de teoría.
3. La teoría es una **escritura sagrada**: ¡Ante todo, se respeta! Si lo dijo Piaget, es palabra santa.
4. La teoría es una **herramienta**: una batería de recursos para tener a mano.
5. La teoría es la **fundamentación**, el código de ética, el respaldo de todo lo que hacemos.
6. La teoría nos proporciona un **vocabulario**: un glosario para mirar, nombrando la realidad.
7. La teoría es una forma de vivir el **pensamiento**: es una revisión constante del sentido. Teoría como **política**.
8. La teoría es un ejercicio de **pronunciación**: nos sirve para buscar la voz propia, un **lenguaje para la experiencia**.

Entre generaciones. Notas sobre la educación en la filiación del tiempo. Fernando Bárcena

Acto de presencia VS. acto de análisis

El mundo tiene su lengua, y a menudo somos incapaces de hablarla. ¿En qué idioma habla el mundo? ¿Cómo enseñarlo? ¿Acaso se puede enseñar? Quizá sólo podemos inventar, a través del arte, formas plurales y diferentes que traduzcan la extrañeza del mundo: transformar el azar del mundo (y su idioma y su lengua) en una voz propia. Esto se aprende, pero nadie te lo enseña. Por eso se pinta, se esculpe, se hace música, se lee y se escribe. Quizá por eso. Se escribe, no porque escribir nos proporcione un placer -y a menudo ocurre así-, sino porque a veces no tenemos más remedio que hacerlo.

La mirada del filósofo y la del poeta.

ser contemporáneo supone establecer una relación con ese presente que nos adhiere a él a través de una distancia. En esta distancia, el contemporáneo fija la mirada intentando captar el lado sombrío que se oculta tras una exposición lumínica excesivamente poderosa. El contemporáneo, a través de esta distancia, ve la oscuridad, oponiendo resistencia a todo lo que impide percibirla. Es el que no se deja cegar por las luces de su tiempo logrando distinguir su íntima oscuridad

La infancia como tiempo de lo infancia, lo inaugural, lo sensitivo, el asombro, gesto de presencia.

La melancolía

El pasaje entre generaciones – distinción entre la transición, el *entre* de la pedagogía, como un "durante" (suspende tu pasado…) VS. ese durante como un tiempo con valor en si mismo, y la educación como experiencia inherentemente temporal. No es pasar lo del pasado para el futuro, sino transitar esa experiencia de una temporalidad diferente, la que piensa el propio tiempo.

Así que voy a poner el acento en eso de la educación entre generaciones, y subrayo estas dos palabras: «entre generaciones». Esta relación entre generaciones -donde tiene lugar el juego de las transmisiones, los desencuentros, las asimetrías, las discontinuidades, y las alteridades- es un encuentro entre dos modalidades de experiencia del tiempo: un tiempo adulto y un tiempo joven o tiempo-niño. Llamemos a esta última modalidad de temporalidad tiempo de infancia. Aunque los jóvenes no

sean ya niños, no vivan como los niños, ni merodeen como los niños en sus propios espacios, o en los espacios de los adultos, el caso es que, filosóficamente hablando, su tiempo es un tiempo-niño, la temporalidad de un habla incipiente, la temporalidad donde se instalan los comienzos.

Estar <u>encerrados en la presencia del tiempo</u>, en nuestra contemporaneidad, con sus cofradías, sus resonancias.

Pacto – el hoy de los niños, los adultos y los viejos. El mundo común, que queda tras el paso de las personas. Estamos acá para prometer que esto quedará en el tiempo. Y lo que importa es ese mundo común.

Un niño se despierta por la noche, probablemente debido a una pesadilla, y se encuentra sumido en la oscuridad, solo, acosado por extrañas amenazas. Los contornos de la realidad confiada aparecen entonces borrosos o resultan invisibles, y el niño, aterrorizado ante el incipiente caos, llama a su madre. No es ninguna exageración decir que en ese momento la madre es invocada como una alta sacerdotisa del orden protector. Es ella (y en muchos casos sólo ella) la que tiene el poder de barrer el caos y restablecer la estructura amable del mundo. Y, por supuesto, una buena madre hará justamente eso. Cogerá al niño en sus brazos y lo acunará con el eterno gesto de la Magna Mater, que se convierte en nuestra Madonna. Se acercará a una lámpara que rodeará la escena con un brillo cálido de tranquilizadora luz. Hablará o le cantará al niño, y sus frases serán invariablemente las mismas: «No tengas miedo, todo está en orden, todo está bien» Si la operación resulta, el niño se tranquilizará, recuperará su confianza en la realidad y volverá a dormir» (Peter Berger en *Rumor de ángeles*)
¿Le miente la madre a su hijo? La respuesta es: sí, le miente sin remedio y como una necesidad visceral que arranca de la realidad de su amor por él. ¿Sería mejor vivir sin esa mentira, por muy necesaria que fuese? ¿Para qué la promesa de un orden confiable cuando todo evidencia lo contrario: el caos, el desorden, el miedo que produce un futuro incierto? ¿Por qué prometer a los niños y a los jóvenes lo que no podemos dar, lo que no está en nuestro poder?

-- la teoría y la literatura

-- ser heredero, pensar con Iván qué logramos gracias a nuestras herencias

-- encerrados en la experiencia del tiempo: explorar otras temporalidades (no solo a “los jóvenes”, o a los niños psicologizados), otros modos de mirar.

Carlos Skliar. Clase PDD

Tal vez habría que intentar que esa palabra no dijera más de lo que dice, esto es, tratar que la palabra ‘otro’ renunciara, se despojara, se desvistiera, estuviera desprovista de esos travestismos discursivos que, pese a su espectacularidad, no acaban sino por ser vanas fijaciones, tipificaciones, encuadramientos de un otro específico, singular, material. Se pronuncia ‘otro’ pero en una ideología del ser que es, básicamente, una ideología de la separación, de la exclusión, de la expulsión, centrípeta; pero también se pronuncia al ‘otro’ dentro de una ideología de la excesiva junción, de la inclusión, de la asimilación, centrífuga.

Hay la creencia que educar deviene de la adopción crucial de un conocimiento acerca de otro, de la infancia, o de la juventud, o de ciertas comunidades, o de ciertos sujetos en determinadas y particulares condiciones de existencia. Y se ha pensado que lo esencial del educar resulta en una práctica derivada directamente de ese conocimiento que, en buena medida, se adquiere en ausencia de los demás e, inclusive, muchas veces, fuera del mundo. Las preguntas: 'quiénes somos' o 'quiénes son', pero también: 'cómo somos' o 'cómo son', pretenden ocupar todo el espacio educativo como una suerte de juego de azar donde la respuesta atinada sería, finalmente, la respuesta perfecta para la pregunta educativa. Así puestas las cosas, no cabe la menor duda que la pregunta menos interesante en educación es la pregunta identitaria.

Por eso, lo que sigue no es conocer al desconocido desde una ciencia técnica. Lo que sigue es seguir donando a desconocidos, es decir, educando. Entre desconocidos. La inclusión bien podría ser una bienvenida al desconocido. El recibimiento dado de un desconocido a otro desconocido

Sí que ha pasado. Lo hemos indagado. Pero sobre todo nos lo han dicho, de formas diferentes, las personas apresadas -literal y metafóricamente- en la fuerza gravitacional de la normalidad. Sí que ha pasado. Se ha vuelto experiencia en el relato que, aún tímido, viene a recordarnos las formas violentas, desmedidas y desmesuradas, por encausar inútilmente cuerpos, mentes, lenguas, que no se habían desviado de ningún camino. El camino es, por ello, el problema. O la falta de caminos. Y es que el sendero fue y es -¿será?- demasiado estrecho, demasiado abismado, desértico.

La tentación por una historia propedéutica de ideas equivocadas a ideas correctas sobre la normalidad y la anormalidad está al alcance de la mano, pero también se escurre como agua entre los dedos. Esa tentación nos ha hecho caer en la trampa de creer que todo se soluciona con sucesivos recambios de nombrar al sujeto -sin que el sujeto estuviera ahí-, de llamarlo sin 'llamarlo'; la trampa de la iteración de axiologías, clasificaciones, etiquetamientos, agrupaciones sin grupos, des-agrupaciones de grupos; la trampa de reemplazar la 'anacrónica' educación especial por la 'novedosa y triunfante' atención a la diversidad; la trampa, al fin, de pensar que toda experiencia, que todo padecimiento y todo sufrimiento del individuo no es otra cosa que aquello que compone su propia y auto-referida y auto-provocada anormalidad.

La diferencia está ahí. Entre. No 'en' –en una cosa, en un fenónemo, en un concepto, en un sujeto particular-. La traducción que traiciona el sentido no esencial sino relacional de la diferencia a alguien definido como sujeto diferente puede ser llamada de diferencialismo. No tiene que ver con la cosa o persona vista sino con quien ve y nombra. Sugiere una relación con otro y con lo otro, sí, pero es una relación fantasmagórica y violenta. Violenta porque se reduce en el otro la incapacidad de mirar entre; porque disimula lo que el uno no es capaz de mirar en sí mismo y se omite; porque, al fin de cuentas, impide que el otro sea visto como cualquiera y, de ese modo, inicia una marcha hacia la separación, el abandono, la puesta bajo sospecha de cuánto el otro es tan humano como el uno. Fantasmagórica, porque el diferente no existe. Inexiste. Es inexistente. La descripción que se hace del diferente jamás coincide con nadie, no hay allí transparencia, sino prejuicio: los diferentes son los incapaces a capacitar, los incompletos a completar, los carentes a dotar, etc.

Cuatro conjunto de preguntas respetuosas para hacerle a la diversidad: 1. ¿En qué sentido es posible afirmar que la diversidad configura por sí misma y en sí misma un discurso más o menos completo, más o menos esclarecedor y más o menos revelador acerca del otro, de la alteridad? O dicho de otro modo: ¿diversidad está, acaso, en el lugar de alteridad, ocupa -y por lo tanto desocupa- su sentido?; 2. ¿Qué sugiere esa

identificación recurrente, insistente, que se produce entre diversidad y pobreza, desigualdad, marginación, (cierto tipo de) sexualidad, (cierto tipo de) extranjería, generación, raza, clases sociales, y, un poco más recientemente, su notorio apego a la discapacidad?; 3. ¿Qué grado de sinonimia o antinomia puede pensarse entre la diversidad con la diferencia? 4. Y, por último: ¿En qué medida el anuncio y el enunciado de diversidad ofrece una perspectiva de cambio pedagógico? ¿Cambia la educación en ese pasaje tan 'publicitado' que va desde la supuesta homogeneidad hacia la supuesta diversidad?

El abuso del término diversidad podría promover la presencia de un concepto no sólo vacío, sino fundamentalmente vaciado de experiencia. Como aquella profesora que afirmó, decidida: "yo tengo cuatro diversos en mi clase" –haciendo referencia, luego, a aquellos que siempre se le escapaban al patio-; o como aquel profesor que insistía en establecer tipologías de alumnos diversos según su capacidad de escribir o copiar su escritura.

Gestos mínimos.

Me quito aquí de la necesidad de ciertos actos heroicos para incluir al diferente, al diverso, al excluido; no hablo de la necesidad de las grandes transformaciones reformistas; no sugiero la regeneración de currículum, de didácticas, programas, capacitaciones, manuales, etc. Digo, de nuevo, una vez más: dar la bienvenida, saludar, acompañar, permitir, ser paciente, posibilitar, dejar, ceder, dar, mirar, leer, jugar, habilitar, atender, escuchar.

Contreras, J. (2002). Educar la mirada... y el oído. Cuadernos de pedagogía, 311, 61-65.

Lo primero que quiero plantear es que el ideal de la igualdad nos habla de un mundo que no es. Como educadores, creo que lo que tenemos que ver es el mundo que es; y este mundo nos dice algo que toda madre sabe respecto de sus hijos: "no hay dos iguales". Y es que, en mi opinión, el lenguaje de la igualdad igualdad no corresponde al mundo de lo educativo. En la distancia corta, la de la relación personal, la que sostiene la práctica educativa, uno no es ni igual ni desigual; uno es quien es.

La mirada que se elabora sobre las personas en educación desde la igualdad, ya sea igualdad de partida (todos son o los considero iguales), de proceso (a todos los trato igual) o de llegada (de todos pretendo lo mismo), afecta de una manera inadecuada a la relación educativa.

la educación no es un problema de igualdad, sino de lo adecuado a cada una o a cada uno. Y sin embargo creo que hay algo profundamente equivocado en lo que se viene planteando bajo el epígrafe "atención a la diversidad". Porque lo que se ha dicho y propuesto no es la atención a la singularidad de cada cual, la atención a lo nuevo que cada cual aporta por sí al mundo (Rivera, 2000). Se ha dicho, más bien, que hay que atender a "la diversidad". Y ello parece referirse a un sector del colectivo del alumnado, el "diverso", esto es, aquel que se sale de lo previsto y estipulado, el que se desvía de la norma, de la normalidad

En definitiva, atender a la diversidad es atender a quienes tienen problemas en la escuela, o dicho de otra manera, a quienes dan problemas en la escuela (de forma que el problema que se visibiliza es el que "da problemas", y no otros, porque problemas,

en la escuela, todos pueden tenerlos, cada uno los suyos); atender a quienes, no ajustándose a las exigencias de la institución, se dice que tienen problemas porque crean problemas.

El “nosotros” es la normalidad de la igualdad deseable. Y “los otros” son además concebidos bajo categorías que los engloban en colectivos de pertenencia: los otros son los pertenecientes a minorías étnicas (a algunas: las que asociamos a pobreza o a inferioridad cultural; nombramos la diferencia para hablar de magrebíes, pero no de nórdicos, para hablar de chinos, pero no de japoneses), son los hijos de familias desestructuradas, son los hiperactivos. Por tanto, el otro, el diferente, el que no es como yo (como nosotros), es alguien que pertenece a un colectivo de diferencias/ deficiencias: es gitano, o síndrome de Down, o tiene un nivel retrasado para su edad, o pertenece a una familia de bajo estatus sociocultural. Y entonces, descritos bajo una categoría que los particulariza como poseedores de unos atributos que pertenecen a un colectivo (por tanto, que los colectiviza), pierden su singularidad personal, esto es, pierden, bajo esa mirada, quienes son.

La mirada de la pedagogía ha sido, entonces, predominantemente la de quien cree saber lo que verá antes de mirar, la de fijar, en el diagnóstico, la certeza de quiénes son y cómo, y en el tratamiento, la seguridad de cómo serán; una mirada, como hemos visto, que subsume a las personas (llenas de matices y de facetas, de luces y de sombras) bajo una categoría allá donde más necesario es limpiar esa mirada de impurezas y supuestos ante aquellas personas que precisamente menos conocemos y entendemos (algo que, por lo demás, siempre podemos decir de absolutamente todas las personas, incluidos nosotros mismos).

La escucha antes que el diagnóstico Si el diagnóstico actúa a priori, habiendo fijado las categorías en las que deben encajar las personas, la auténtica escucha es la que está dispuesta a la sorpresa, la que deja de lado lo previsible, incluso lo que uno ya sabe de aquel a quien escucha. Es la escucha de la voz particular, pero es también una actitud fenomenológica para hacerse sensible y menos condicionado por supuestos. Afinar los sentidos. O también suspender el pensamiento para hacerse más perceptivo.

La proximidad Ninguna investigación, ninguna teoría, puede resolver el encuentro personal con el otro, lo que uno va a escuchar, ni lo que uno debe decir. Lo único que puede es mostrarnos un camino que todos debemos recorrer por nuestra cuenta. Ver las diferencias personales y situacionales más allá de las categorías, sensibilizarse ante el otro antes y después de todo juicio es dejarse “tocar”, es saberse cerca, al lado; algo relativamente fácil si hablamos de nuestros propios alumnos y alumnas: quien está más cerca de mí tiene nombre, apellidos, historia y futuro, circunstancias y deseos; trasciende por tanto cualquier determinación conceptual, porque la desborda y la enriquece con nuevos significados. Pero dejarse tocar es una actitud que deja huella, que deja marcas.

La escuela, la igualdad y la diversidad: Aportes para repensar hacia dónde va la escuela Media. Por Inés Dussel

“Cómo son tus alumnos? Unos pobres abandonados desorientados. En el aprendizaje, no tienen herramientas, ni intención, ni objetivo. Les preguntás ¿tienen algo? Y te dicen “no”. (JCG, 37 años, Profesor secundario en escuela estatal polimodal Conurbano)

"Totalmente desencantados con la vida. No esperan nada. En los últimos 10 años han dado un vuelco total. No son los grupos que teníamos nosotras. Qué bien la pasábamos... Ahora no... La pasás bien porque son chicos. Pero no, son viejos... Son chicos pero son viejos... Mucho desencanto, mucha desazón, mucha desesperanza. No esperan nada, vieron todo. Probablemente te puedan enseñar cosas a vos, porque la mayoría vienen de segmentos muy bajos, que no eran los adolescentes que teníamos antes, muchos de clase media... Muy duro, muy duro." (FB, 47 años, Profesora secundaria escuela privada sectores medios Conurbano)
"No tienen interés, no tienen expectativas. Cuando les pregunto qué quieren ser no quieren ser nada. Su meta es ser piquetero, o nada. ¿Qué hacés vos frente a esto que te expresan? Primero me quedo dura. No sé que decirles. Les pregunto si los padres saben lo que ellos piensan, y me contestan que sí pero que no hacen nada. (...) ¿Cómo es para vos un buen docente de tercer ciclo? Yo creo que debemos cumplir un poco el papel de padres. (...)" (VR, 32 años, Profesora secundaria escuela privada sectores bajos Conurbano)

pese a la retórica y al "ethos" igualitario, **el sistema educativo argentino sostuvo formas de integración escolar diferenciada que perpetuaban las diferencias sociales**. Pero es cierto que el ethos igualitario se sostiene y se afirma hoy, cuando otras instituciones parecen haberlo abandonado. ¿Qué igualdad sostiene hoy la escuela cuando denuncia las injusticias del afuera, pero no siempre ve las propias? ¿Qué espera de sus alumnos una escuela que considera que la igualdad será el punto de llegada de la educación y no el de partida? Creemos que es importante volver a revisar eso que entendíamos por igualdad, porque eso define qué relaciones con los adolescentes de hoy establecemos, y define qué pensamos que puede y debe hacer una escuela frente a la desigualdad y la injusticia.

La "atención a la diversidad" se volvió muchas veces un eufemismo de la educación para los pobres, de la distribución compensatoria de recursos en una situación de desigualdad que se dio por sentada. Ello se evidencia en los sentidos sobre la diversidad que hoy circulan entre los docentes. La "diversidad" es leída, por muchos de ellos, como un indicador de extrema pobreza o de discapacidad manifiesta; no engloba a la diferencia inscripta en cada uno de los seres humanos, sino la desigualdad total sobre la que hay poco por hacer. "Yo sí que trabajo con alumnos diversos", se escucha en los cursos de capacitación cuando se comienza a trabajar el tema, y allí inevitablemente surgen relatos terribles y dolorosos sobre la miseria y la exclusión.

No despreciar al diferente, al diverso, significa confiar en que puede ser educado, antes que dé prueba de ello. Significa apostar a que el conocimiento y la experiencia escolar lo pondrán en contacto con otros mundos que enriquecerán el propio, y al hacerlo, enriquecerán también el mundo en común. Creemos que habrá que rescribir lo mejor de la tradición sarmientina de educación del ciudadano, que como vimos todavía sigue presente en el ethos igualitario de muchos docentes, en sus sentimientos de bronca, impotencia e injusticia, pero esta vez buscando una verdadera re-forma del 6 sistema educativo, esto es, volver a darle forma al sistema escolar, repensando la idea de igualdad homogénea e incorporando forma de igualdad más complejas, dinámicas y plurales.

Fernando Bárcena Orbe1, Jorge Larrosa Bondía2 & Joan-Carles Mèlich Sangrá3: Pensar la educación desde la experiencia, revista portuguesa de pedagogia, año 40-1, 2006 (233-259) - iduc.uc.pt/index.php/rppedagogia/article/viewFile/1157/605

al preguntar por la lengua en la que se constituye esa gigantesca red de comunicación en la que, según dicen, todos deberíamos participar, te estoy invitando a que pongas en juego tu propio oído lingüístico, tu propia sensibilidad al modo como algunas formas de escribir y de leer, de hablar y de escuchar, extienden la sumisión, el conformismo, la estupidez, la arrogancia y la brutalidad. Por otra parte, al preguntar *si esa lengua puede ser la nuestra* no estoy hablando de mi lengua ni de la tuya, ni tampoco de alguna lengua que podría ser común para ti y para mí. Yo no sé quién eres, ni mucho menos cuál es tu lengua. En lo que respecta a la mía, lo único que sé es que la estoy buscando cada vez que hablo o que escribo o que escucho o que leo y que, en cualquier caso, nunca seré yo quien la encuentre. Además, he aprendido a desconfi ar de cualquier "nosotros" enunciado con la pretensión de incluirme en cualquier identidad posicional de tipo nosotros los profesores, nosotras las mujeres, 244 nosotros los fi lósofos, nosotros los europeos, nosotros los intelectuales, nosotros los críticos, nosotros los jóvenes, nosotros los que tenemos algo en común. Cuando oigo alguno de esos "nosotros", me dan ganas de levantar la mano y de decir que yo no tengo nada que ver con eso. Lo que quiero decirte es que, cuando leo lo que circula por *esas* redes de comunicación u oigo lo que se dice en *esos* encuentros de especialistas, la mayoría de las veces tengo la impresión de que ahí funciona una especie de *lengua de nadie*, una lengua neutra y neutralizada de la que se ha borrado cualquier marca subjetiva. Entonces, lo que me pasa es que me dan ganas de levantar la mano y de preguntar *¿hay alguien ahí?* Además, siento también que esa lengua no se dirige a nadie, que construye un lector o un oyente totalmente abstracto e impersonal. Una lengua sin sujeto sólo puede ser la lengua de unos sujetos sin lengua. Por eso tengo la sensación de que esa lengua no tiene nada que ver con nadie, no sólo contigo o conmigo sino con nadie, que es una lengua que nadie habla y que nadie escucha, una lengua sin nadie dentro. Por eso no puede ser nuestra, no sólo porque no puede ser ni la tuya ni la mía, sino también, y sobre todo, porque no puede estar *entre* tú y yo, porque no puede estar *entre nosotros*.

En las últimas décadas se han configurado dos lenguajes dominantes en el campo educativo: el lenguaje de la técnica y el lenguaje de la crítica. La pedagogía continúa escindida entre los así llamados tecnólogos y los así llamados críticos, entre los que construyen la educación desde el par ciencia/técnica, como una ciencia aplicada, y los que la construyen desde el par teoría/práctica, como una praxis reflexiva.

Si uso la palabra "conversación" para decirte, otra vez, que quiero hablar contigo, es porque esa palabra sugiere horizontalidad, oralidad y experiencia. Lo que quiero decirte entonces, en primer lugar, es que necesitamos buscar una lengua que no rebaje, que no disminuya, que no construya posiciones de alto y bajo, de superior e inferior, de grande y pequeño. Necesitamos una lengua que nos permita una relación horizontal, una relación en la que tú y yo podamos sentirnos del mismo tamaño, a la misma altura.

Larrosa

La experiencia amenazada por… exceso de **información**, exceso de **opinión**, falta de **tiempo**, → necesidad de **exponerse** (ni la posición (nuestra manera de ponernos), ni la oposición (nuestra manera de oponernos), ni la im-posición (nuestra manera de imponernos), ni la pro-posición (nuestra manera de proponernos), sino la exposición, nuestra manera de ex-ponernos, con todo lo que eso tiene de vulnerabilidad y de riesgo)

<u>1. La experiencia amenazada por exceso de información.</u>

Nunca han pasado tantas cosas, pero la experiencia es cada vez más rara. En primer lugar por exceso de información. La información no es experiencia. Es más, la información no deja lugar para la experiencia, es casi lo contrario de la experiencia, casi una antiexperiencia. Por eso el énfasis contemporáneo en la información, en estar informados, y toda la retórica destinada a constituirnos como sujetos informantes e informados, no hace otra cosa que cancelar nuestras posibilidades de experiencia. El sujeto de la información sabe muchas cosas, se pasa el tiempo buscando información, lo que más le preocupa es no tener bastante información, cada vez sabe más, cada vez está mejor informado, pero en esa obsesión por la información y por el saber (pero por el saber no en el sentido de "sabiduría" sino en el sentido de "estar informado") lo que consigue es que nada le pase.

2. La experiencia amenazada por exceso de opinión.

El sujeto moderno es un sujeto informado que además opina. Es alguien que tiene una opinión presuntamente personal y presuntamente propia y a veces presuntamente crítica sobre todo lo que pasa, sobre todo aquello de lo que tiene información. Para nosotros, la opinión, como la información, se ha convertido en un imperativo. Nosotros, en nuestra arrogancia, nos pasamos la vida opinando sobre cualquier cosa sobre la que nos sentimos informados. Y si alguien no tiene opinión, si no tiene una posición propia sobre lo que pasa, si no tiene un juicio preparado sobre cualquier cosa que se le presente, se siente en falso, como si le faltara algo esencial. Y piensa que tiene que hacerse una opinión. Después de la información, viene la opinión. Pero la obsesión por la opinión también cancela nuestras posibilidades de experiencia, también hace que nada nos pase.

3. En tercer lugar, la experiencia es cada vez más rara por falta de tiempo.

Todo lo que pasa, pasa demasiado deprisa, cada vez más deprisa. Y con ello se reduce a un estímulo fugaz e instantáneo que es sustituido inmediatamente por otro estímulo o por otra excitación igualmente fugaz y efímera. El acontecimiento se nos da en la forma del shock, del choque, del estímulo, de la sensación pura, en la forma de la vivencia instantánea, puntual y desconectada. La velocidad en que se nos dan los acontecimientos y la obsesión por la novedad, por lo nuevo, que caracteriza el mundo moderno, impide su conexión significativa. Impide también la memoria puesto que cada acontecimiento es inmediatamente sustituído por otro acontecimiento que igualmente nos excita por un momento, pero sin dejar ninguna huella. El sujeto moderno no sólo está informado y opina, sino que es también un consumidor voraz e insaciable de noticias, de novedades, un curioso impenitente, eternamente insatisfecho. Quiere estar permanentemente excitado y se ha hecho ya incapaz de silencio. Y la agitación que le caracteriza también consigue que nada le pase.

4. El trabajo.

El sujeto moderno, además de ser un sujeto informado que opina, además de estar permanentemente agitado y en movimiento, es un ser que trabaja, es decir, que pretende conformar el mundo, tanto el mundo "natural" como el mundo "social" y "humano", tanto la "naturaleza externa" como la "naturaleza interna", según su saber, su poder y su voluntad. El trabajo es toda la actividad que se deriva de esa pretensión. El sujeto moderno está animado por una portentosa mezcla de optimismo, de progresismo y de agresividad: cree que puede hacer todo lo que se proponga (y que si no puede, algún día lo podrá) y para ello no duda en destruir todo lo que percibe como un obstáculo a su omnipotencia. El sujeto moderno se relaciona con el acontecimiento desde el punto de vista de la acción. Todo es un pretexto para su actividad. Siempre se pregunta qué es lo que puede hacer. Siempre está deseando hacer algo, producir algo, modificar algo, arreglar algo.

El sujeto de experiencia es un sujeto ex-puesto.

Desde el punto de vista de la experiencia, lo importante no es ni la posición (nuestra manera de ponernos), ni la oposición (nuestra manera de oponernos), ni la im-posición (nuestra manera de imponernos), ni la pro-posición (nuestra manera de proponernos), sino la exposición, nuestra manera de ex-ponernos, con todo lo que eso tiene de vulnerabilidad y de riesgo. Por eso es incapaz de experiencia el que se pone, o se opone, o se impone, o se propone, pero no se ex-pone. Es incapaz de experiencia aquél a quien nada le pasa, a quien nada le acontece, a quien nada le sucede, a quien nada le llega, a quien nada le afecta, a quien nada le amenaza, a quien nada le hiere.